



*Studi sulla Formazione*: 21, 127-139. 2018-1  
DOI: 10.13128/Studi\_Formaz-23095 | ISSN 2036-6981 (online)

## Didattica generale: dai temi emergenti allo statuto epistemologico.

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di didattica e pedagogia speciale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: [giuliano.franceschini@unifi.it](mailto:giuliano.franceschini@unifi.it)

**Abstract.** Contemporary teaching is characterized by some emerging themes: skills, metacognition, inclusion. These themes are closely linked and involve the organization of educational learning environments favorable to the development of cognitive and social self-regulation. General teaching has the task of training teachers and managers in this direction. For this reason it presents itself today as a frontier discipline that interacts with epistemology, pedagogy and psychology to link the educational and instructive aspects, studying the relationships between affective and cognitive aspects in curriculum design.

**Keywords.** contemporary teaching, skills, metacognition, inclusion, educational learning environments, curriculum design.

---

### Premessa

Tentare di individuare i temi emergenti di una disciplina, di un campo di ricerca, di un ambito culturale, nella situazione epistemologica contemporanea, caratterizzata da una produzione perpetua e globale di conoscenze e da una loro diffusione altrettanto rapida e invasiva è probabilmente impossibile e, per certi versi, inutile. Tuttavia se limitiamo il nostro sguardo ad una ristretta cerchia di fonti è possibile rintracciare delle ricorrenze in grado di restituirci almeno le direzioni di sviluppo di una disciplina, i suoi orizzonti più prossimi, i legami con il passato e soprattutto le connessioni con il più generale flusso di produzione di conoscenze. Nel presente contributo cercheremo di realizzare questo obiettivo, ovvero di individuare alcuni temi emergenti all'interno del discorso didattico, coglierne le implicazioni metodologiche, i legami con il più vasto discorso pedagogico e culturale e infine, sulla scorta dei dati acquisiti, descrivere lo statuto epistemologico della didattica contemporanea.

Si tratta dunque di un percorso volutamente induttivo, che parte dai dati provenienti da tre diverse fonti. In primo luogo faremo riferimento al discorso pubblico, ovvero alle emergenze didattiche rilevabili dalle fonti non specialistiche, che orientano e riflettono l'opinione pubblica. Ormai ogni quotidiano nazionale ha una sezione dedicata al mondo della scuola o della formazione in generale e questa è un'ottima fonte per i ricercatori dell'ambito delle scienze dell'educazione, non tanto per la conoscenza degli oggetti della ricerca quanto per misurare la rilevanza, nel discorso pubblico, dei temi legati alla

formazione<sup>1</sup>. Chi scrive di scuola, didattica, formazione nei quotidiani e nei loro siti on line? Quali temi vengono affrontati? Con quale linguaggio? Sono presenti espliciti riferimenti alla ricerca educativa? Ecc.

Un'altra fonte alla quale attingeremo per sviluppare il nostro discorso è quella della ricerca educativa vera e propria, di qualunque tipo essa sia, operativa, teorica, storica, qualitativa, quantitativa, di base, sperimentale, ecc., tutte suddivisioni, partizioni, geografie destinate ad indebolirsi per i motivi accennati in apertura. In questo caso segnaliamo solo un'evidenza: la ricerca educativa ha ricominciato a scorrere dalla base – le scuole, gli insegnanti, ecc. –, al vertice, l'accademia, gli istituti e i gruppi di ricerca. È una direzione da segnalare perché può essere in grado di restituire alla ricerca educativa in generale quel contatto con la realtà scolastica e formativa che un tempo la caratterizzava marcatamente, basti pensare, in Italia, al periodo dei Decreti Delegati (1973/74) o della Legge 517 (1977). Questa rinascita dalla base è stata in larga misura innescata, incentivata e supportata dalla diffusione della rete, dei *social network*, delle nuove tecnologie, non però all'interno dell'ottica delle tecnologie didattiche quanto da quella della diffusione del loro uso informale all'interno della comunità dei professionisti dell'educazione. Oggi esistono centinaia di gruppi di ricerca composti da insegnanti che lavorano anche molto distanti l'uno dall'altro e in rete è possibile rintracciare moltissimi progetti di ricerca. Basti pensare ai progetti Scuola senza zaino e Scuole capovolte<sup>2</sup>, entrambi nati dalle e nelle scuole e poi entrati nel dibattito accademico e nella formazione universitaria dei docenti. Tutti materiali molto preziosi per il ricercatore, che però richiedono un nuovo atteggiamento, una nuova disposizione di fronte ai dati provenienti dalla base. L'era del ricercatore che entra nelle scuole per diffondere i risultati delle ricerche universitarie è almeno in parte definitivamente tramontata, per quegli stessi fenomeni che abbiamo appena descritto. Oggi il compito del ricercatore è molto più impegnativo, poiché deve validare i dati, le informazioni, le ricerche, che emergono dalla base, confrontandole con i criteri della ricerca in tutti i suoi settori, da quello storico a quello teorico a quello sperimentale, per poi restituire alla base, senza alcuna presunzione di infallibilità, i dati che appaiono più convincenti ovvero più in linea con le regole della ricerca scientifica<sup>3</sup>. In questa prospettiva si può riconoscere con chiarezza l'evoluzione del ruolo dell'innovazione basata sulla ricerca descritta da C. Scurati, dal momento socialtecnologico, che punta all'efficacia tramite la revisione delle tecniche, a quello autoriflessivo, che riconosce l'impatto delle variabili storico-culturali nei processi di innovazione, per arrivare a quello antropologico:

“Si arriva così ad un recupero dell'innovazione nel quadro di una concezione ispirata in primo luogo al concetto di ‘antropologia applicata’, che porta a rileggere in maniera complessivamente nuova l'intero movimento sulla base di un'istanza universale

<sup>1</sup> Tra i quotidiani più attivi nel panorama italiano segnaliamo i siti de Il Corriere della sera e la Repubblica, entrambi hanno una ricca sezione dedicata alla scuola che oltre a riportare le informazioni di cronaca inerenti l'istruzione, fornisce servizi a studenti, insegnanti e genitori. Cfr., [www.corriere.it/scuola/](http://www.corriere.it/scuola/), [scuola.repubblica.it/](http://scuola.repubblica.it/).

<sup>2</sup> Cfr., M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Erickson, Trento 2016; S. Rossi, *Condurre la classe capovolta. Strumenti cooperativi per il «flipped learning»*, Pearson, Milano 2017.

<sup>3</sup> Sul rapporto tra risultati della ricerca educativa e scuola, cfr. B. Rossi, *Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability*, <<Pedagogia Oggi>>, 2-2015, pp. 49-64.

di *reciprocità*. L'innovazione, infatti, appare come un evento complessamente umano – non, quindi, puramente tecnologico –, promosso dall'uomo per l'altro uomo nel clima e nell'ambito delle interazioni dialogiche, cioè come un procedimento di proposta che dà luogo ad un'esperienza di scambio e di riadattamento interpretativo<sup>4</sup>.

Infine una terza fonte alla quale faremo riferimento durante il presente contributo è rappresentata dalla normativa scolastica e pedagogica. In questo caso è importante segnalare almeno due elementi ricorrenti. In primo luogo l'internazionalizzazione delle fonti normative. Fino alla fine degli anni Ottanta del Novecento, la produzione della normativa scolastica è stata saldamente in mano agli Stati nazionali, per ristrutturare in senso democratico e partecipativo l'organizzazione dell'istruzione pubblica e favorire il suo aggiornamento pedagogico e professionale. Questo fenomeno è stato particolarmente vistoso in Italia dopo la proclamazione della Repubblica proprio per superare l'impostazione liberale e fascista dell'istruzione e lo stesso si può dire di tutti i Paesi usciti, in tempi diversi, dalle dittature del primo Novecento, Germania, Grecia, Spagna, Paesi dell'Est. Oggi invece la produzione normativa in ambito educativo è soprattutto appannaggio di istituzioni sovranazionali, comunitarie ma anche intercontinentali. Questa evidenza pone ai ricercatori nuove sfide per la comprensione del rapporto tra decisore politico e ricerca educativa. Nei confronti di una fonte così lontana dalle realtà scolastiche nazionali e locali può essere difficile cogliere il nesso tra disposizioni normative ed esigenze scolastiche e, paradossalmente, proprio quando l'autonomia scolastica favorisce il superamento della centralizzazione dei sistemi formativi, la burocrazia sovranazionale sembra riproporre una nuova forma di centralismo amministrativo, ancora più opaco di quello precedente proprio perché irraggiungibile, distante, sconosciuto. Spetta al ricercatore, in questo caso, tentare un'opera di mediazione tra norma e realtà scolastica che però non può e non deve ridursi alla diffusione e giustificazione delle disposizioni legislative internazionali, ma deve comprendere anche una loro interpretazione critica, di disvelamento di eventuali infiltrazioni ideologiche estranee al discorso pedagogico<sup>5</sup>. L'altro elemento tipico della normativa scolastica contemporanea riguarda la presenza di soggetti non elettivi e non pubblici che spesso influenzano la legislazione scolastica internazionale, si pensi ai grandi istituti di ricerca educativa o alle amministrazioni in qualche modo riconducibili alle istituzioni europee ma non sempre collocabili all'interno di organi elettivi, con rappresentanti scelti democraticamente dai cittadini europei. Anche in questo caso il ruolo del ricercatore è fondamentale, soprattutto per valutare l'autorevolezza delle fonti e la qualità dei dati provenienti da tali fonti<sup>6</sup>.

Esaurita questa premessa di ordine metodologico, passiamo ora ad individuare alcuni temi emergenti del discorso didattico.

---

<sup>4</sup> C. Scurati, *L'innovazione*, in A. Bobbio, C. Scurati (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Roma, Armando 2008, p. 160.

<sup>5</sup> Su questo punto segnaliamo la grande risonanza sui media e sulla pubblicistica pedagogica della questione delle prove INVALSI, che ha scatenato un vero e proprio conflitto all'interno e all'esterno delle comunità scolastiche.

<sup>6</sup> Cfr. G. Franceschini, R. Russo, *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, Pisa, ETS, 2012, D. Capperucci, *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, Milano, Franco Angeli 2013.

## 1. Temi emergenti nella ricerca didattica

### 1.1 Le competenze

È in assoluto il tema più diffuso nella trattatistica didattica, pertanto vale la pena cercare di individuare le ragioni di una tale diffusione lasciando in secondo piano l'analisi concettuale e metodologica del concetto, sulla quale ormai esistono intere raccolte di volumi e articoli. Le competenze entrano nel discorso didattico nazionale attraverso i riferimenti comunitari sull'istruzione scolastica che già negli anni '90 del secolo scorso tentano di rinnovare i sistemi scolastici, esaltando la necessità di aumentarne l'efficacia e l'efficienza in termini di produttività. In quegli anni si assiste ad un vero travaso, concettuale, lessicale, metodologico, dal mondo dell'economia a quello scolastico. Offerta formativa, crediti e debiti scolastici, qualità del servizio, successo formativo, sono tutte espressioni in qualche modo riconducibili al discorso economico. È in questo contesto che si sviluppa e diffonde il concetto di competenza in ambito scolastico<sup>7</sup>. Ma che cos'è una competenza? In parte viene ripreso il concetto di prestazione caro ai comportamentisti della prima metà del Novecento, da B.F. Skinner a R. Mager. Spetta infatti alla didattica e alla psicopedagogia comportamentista aver spostato l'attenzione degli insegnanti verso le prestazioni direttamente osservabili degli studenti, intese come obiettivi da raggiungere e come criteri per valutare la qualità dell'intervento didattico. Dopo circa un secolo il concetto di prestazione riemerge ma con una differenza sostanziale: anche le competenze sono prestazioni, ovvero comportamenti osservabili, ma non riferibili a dei precisi compiti scolastici quanto a dei problemi, a delle situazioni, a delle informazioni che gli studenti possono incontrare anche al di fuori del sistema scolastico<sup>8</sup>. Ma soprattutto il concetto di competenza, nella pedagogia e nella didattica contemporanee, sfugge ad una definizione statica, definitiva, descrittiva:

Il primo aspetto da sottolineare è che *competenza significa molte cose, che è nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra* (e non si separa) *rispetto ad altre nozioni* diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità). Siamo di fronte ad una nozione articolata e che va accolta/usata/presidiata nella sua articolazione, per non perderne il significato più autentico e più pregnante<sup>9</sup>.

La centralità del concetto di competenza, inteso nel modo appena descritto, opera una vera e propria rivoluzione all'interno del sistema scolastico: le discipline, i saperi, le conoscenze, non sono più i fini ultimi dell'istruzione scolastica ma i mezzi per sviluppare delle competenze spendibili anche al di fuori del sistema scolastico. Si tratta letteralmente di una rivoluzione, perché ciò che un tempo era al centro del sistema scolastico, le conoscenze disciplinari, viene trasformato in un mezzo, tra i tanti, utili a sviluppare delle competenze e queste, da prestazioni un tempo utilizzate per valutare gli apprendimenti disciplinari degli studenti, vengono poste al centro del sistema scolastico.

<sup>7</sup> Per un'analisi critica e metodologica cfr., D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli 2016.

<sup>8</sup> Sull'evoluzione del concetto di competenza in ambito scolastico cfr., M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori 2010.

<sup>9</sup> F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza 2004, p. 24.

Questa rivoluzione pone al ricercatore e all'insegnante nuove questioni di carattere metodologico ed epistemologico. Dal punto di vista epistemologico si tratta di valutare le implicazioni derivanti dalla trasformazione dei saperi disciplinari in mezzi: è uno spostamento valido e giustificabile dal punto di vista epistemologico o si corre il rischio di ridurre la conoscenza a strumento valido per raggiungere le più disparate finalità, comprese quelle eticamente non sostenibili? Come cambiano i rapporti tra discipline pedagogico-didattiche e saperi disciplinari? Qual è il ruolo dell'insegnante disciplinare se perde tale connotazione? Come si insegna una disciplina intesa come mezzo per formare delle competenze spendibili al di fuori del contesto scolastico? E ancora: il concetto di competenza è applicabile anche all'ambito sociale e relazionale come sembra voler provare il discorso sulle competenze di cittadinanza oppure si tratta di una forzatura epistemologica? Come si può valutare in ambito scolastico qualcosa, le competenze appunto, che poi verrà messo alla prova al di fuori di esso?<sup>10</sup>

Su questi temi il dibattito si è sviluppato rapidamente quando l'entusiasmo verso il concetto di competenza ha iniziato a declinare, anche a causa della profonda crisi economica di quel sistema produttivo che lo aveva introdotto al centro del sistema formativo: il capitalismo avanzato o postindustriale. Senza scendere nell'ambito di questa discussione, può essere interessante segnalare almeno due questioni metodologiche e didattiche che sembrano riflettere gli esiti di tale dibattito e che possono stemperare gli effetti di un trasferimento diretto di concetti e procedure dall'ambito economico a quello pedagogico e scolastico.

In primo luogo ricordiamo che le competenze si possono formare, sviluppare, apprendere, ma non insegnare, trasmettere direttamente. Trattandosi infatti di comportamenti complessi, ovvero di prestazioni all'interno delle quali giocano un ruolo preponderante il caso e le informazioni ambientali disponibili, non è possibile insegnare le competenze 'una volta per tutte'. Ciò che è possibile fare in ambito scolastico è invece predisporre delle situazioni di apprendimento in grado di abituare gli alunni a risolvere problemi secondo schemi, algoritmi, procedure, trasferibili anche in situazioni non scolastiche. L'attenzione dell'insegnante e del ricercatore, pertanto, si sposta dalla singola esperienza didattica al contesto nel quale questa si realizza ovvero all'organizzazione dell'ambiente educativo di apprendimento: lo spazio, il tempo, le relazioni, gli strumenti, ecc.<sup>11</sup> Assistiamo così ad un ritorno del primato dell'educazione indiretta, dell'apprendimento autodiretto e cooperativo. In questa accezione le competenze sono abitudini mentali e atteggiamenti sociali e in quanto tali non sono né all'interno del soggetto che apprende né al suo esterno ma nelle relazioni tra individuo e contesto. Riuscire a risolvere situazioni complesse in ambito non scolastico significa infatti innanzi tutto essere in grado di intercettare e interpretare le informazioni provenienti dal contesto, dall'ambiente nel quale nasce il problema da risolvere, poi selezionare dal repertorio di prestazioni apprese quelle più idonee a risolvere il problema, adattandole, modificandole, perfezionandole via via che si utilizzano, e infine valutare i risultati raggiunti. Vengono alla mente il percorso della logica dell'indagine proposto da J. Dewey<sup>12</sup> e il concetto di pensiero

---

<sup>10</sup> Su questi interrogativi si rinvia a F. Cambi, *Saperi e competenze*, op. cit., in particolare cap. v, *La dimensione epistemologica dei saperi*, pp. 51/62.

<sup>11</sup> Cfr., A. Varani, *Ambienti di apprendimento*, in E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zuccoli, *Didattica generale*, Milano, Pearson 2016.

<sup>12</sup> J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi 1974.

logico-proposizionale posto da J. Piaget al termine dello sviluppo cognitivo<sup>13</sup>. E in effetti restano questi i riferimenti autorevoli più pertinenti con la formazione e lo sviluppo delle competenze, perché ne anticipano nei loro studi le caratteristiche salienti:

- la centralità dell'azione del soggetto che apprende, dove per azione non intendiamo ovviamente qualcosa di forzatamente cinetico o motorio quanto piuttosto la capacità di utilizzare le informazioni contestuali per modificare e possibilmente risolvere una situazione problematica;
- il ruolo fondamentale dell'esercizio, perché le competenze si perfezionano sempre ovvero non si raggiungono mai una volta per tutte, basti pensare ai musicisti o agli atleti o in generale a soggetti esperti in qualsiasi settore la cui competenza dipende e aumenta in relazione alla tempo utilizzato in esercitazioni spesso ripetitive, impegnative, routinarie;
- la cooperazione sociale e gli aspetti emotivi, perché le competenze sono sempre il frutto di una relazione, con soggetti più o meno esperti che all'interno di una rete si scambiano informazioni e conoscenze ma soprattutto che praticano quella sorta di decentramento cognitivo e sociale che è poi il requisito fondamentale per maturare delle competenze autentiche. Inoltre le competenze non sono mai una questione solo cognitiva o intellettuale o pratica ma prevedono sempre una componente emotiva, affettiva in grado di innescarle, mantenerle, perfezionarle, si pensi al ruolo della motivazione, dell'attenzione, dell'interesse, della tenacia e della perseveranza nella volontà di risolvere un problema.

L'altro aspetto metodologico, strettamente legato a quello appena descritto, riguarda la valutazione delle competenze. Le competenze non si possono valutare ma si possono, e si devono, certificare<sup>14</sup>. Anche questa condizione può rappresentare un'occasione di sviluppo per il sistema scolastico che tradizionalmente ha privilegiato la valutazione, degli apprendimenti, delle conoscenze e più recentemente anche della didattica. Certificare una competenza rappresenta un'azione del tutto diversa da quella della valutazione tradizionale poiché si riferisce alla capacità di descrivere in modo accurato che cosa un alunno è in grado di fare in certe situazioni e, in particolare, se è in grado di utilizzare informazioni e conoscenze maturate in ambito scolastico per risolvere situazioni problematiche anche molto lontane dal contesto scolastico. I due strumenti metodologici privilegiati in questo discorso sono quelli della rubrica e dei compiti autentici: le competenze possono essere certificate in base ad una serie di indicatori graduati da un livello base ad un livello elevato e possono essere osservate mettendo gli alunni nelle condizioni di attivare le conoscenze apprese nella soluzione di problemi reali, concreti, vicini alla loro esperienza o del tutto ipotetici ma verosimili. In questo modo la certificazione delle competenze consente di evitare alcuni aspetti critici che da sempre connotano la valutazione tradizionale. Il voto o il giudizio, infatti, mantengono sempre, per quanto oggettivi possano essere, un effetto di valutazione del soggetto che apprende: bravo o meno bravo, preparato o impreparato, ecc., la certificazione delle competenze invece sposta l'attenzione sui comportamenti del soggetto che apprende, sulla loro descrizione e non può mai essere una certificazione negativa perché anche nel livello meno elevato si troverà comunque una descrizione di ciò

<sup>13</sup> J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi 2000.

<sup>14</sup> Cfr., M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci 2016.

che l'alunno riesce a fare, per quanto possa essere aiutato dall'insegnante o da strumenti compensativi o in riferimento a compiti più semplici<sup>15</sup>.

## 1.2 La metacognizione

Accanto al tema delle competenze quello della metacognizione è senza dubbio un altro argomento emergente, ma sarebbe corretto scrivere riemergente, del discorso didattico. Come è noto il concetto di metacognizione deriva dalla ricerca psicologica, in particolare da quella di stampo cognitivista e implica il riferimento a meccanismi mentali di ordine superiore alle operazioni cognitive primarie quali la percezione, il riconoscimento di forme e simboli, la lettura, il calcolo, ecc. Esso rimanda infatti al controllo, all'autoregolazione e alla consapevolezza dei processi cognitivi, alla loro organizzazione intenzionale in strategie, al loro rapporto con gli stimoli ambientali siano essi di natura fisica che sociale:

Apprendere ad apprendere è l'espressione utilizzata negli anni Ottanta da A.L. Brown (1982) per indicare la consapevolezza e il controllo che caratterizzano l'apprendimento degli esperti, i quali, oltre ad imparare delle conoscenze, traggono profitto dalle situazioni di apprendimento per imparare come si lavora con le conoscenze: essi apprendono a valutare il problema, le risorse a disposizione, le difficoltà del compito, mettono alla prova numerose strategie e ne controllano gli effetti sull'attività in corso<sup>16</sup>.

L'importanza dei processi metacognitivi per il discorso didattico è immediatamente evidente, soprattutto se riferito alla situazione culturale e pedagogica contemporanea e si collega direttamente alle considerazioni proposte con riferimento al discorso sulle competenze. Nell'ambiente culturale attuale, caratterizzato da una produzione e da una diffusione immediata e perpetua di conoscenze, la trasmissione di informazioni diventa un processo immanente alla vita quotidiana, ovvero che non necessita più di strutture, persone, strumenti, deputate alla loro intermediazione, intendendo con questa espressione l'accesso e, appunto, la loro trasmissione. È sufficiente possedere uno strumento tecnologico anche non particolarmente costoso per avere l'accesso immediato all'universo delle conoscenze. Questo significa che oggi tutto è già stato trasmesso e, per certi versi, insegnato, come sostiene in un brillante e acuto saggio M. Serres<sup>17</sup>. Nessun maestro, nessun professore, per quanto sapienti possano essere, può competere con la mole di informazioni presenti e diffuse nella/dalla rete: questo è un dato evidente e incontestabile. Ma allora cosa rimane da fare alla scuola e agli insegnanti? Emergono nuove esigenze formative e si aprono nuovi orizzonti metodologici, quelli appunto legati al controllo, all'uso consapevole, all'autoregolazione dei processi cognitivi e della gestione delle conoscenze ovvero relativi all'ambito che abbiamo definito metacognitivo. In questo caso, almeno per ora, le macchine, le tecnologie, sono molto meno efficaci del rapporto didattico diretto, in presenza, attivo, esperienziale, operativo. Il rapporto quotidiano con un soggetto

---

<sup>15</sup> Cfr., D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli 2011.

<sup>16</sup> L. Cisotto, *Psicopedagogia dell'apprendimento scolastico*, in M. Castoldi, L. Cisotto, *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*, Roma, Carocci 2016, p. 134.

<sup>17</sup> M. Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano i saperi*, Milano, Bollati Boringhieri 2013.

esperto nella ricerca, nella gestione, nella organizzazione e nella produzione di informazioni resta un'esperienza fondamentale per lo sviluppo di competenze metacognitive. Se infatti intendiamo la metacognizione come una competenza di secondo livello, allora, in base a quanto sostenuto in precedenza, dobbiamo riconoscere che l'abitudine al controllo consapevole e all'autoregolazione dei propri processi cognitivi non si insegna/apprende direttamente ma si sviluppa nei tempi lunghi della formazione scolastica attraverso la partecipazione a contesti e situazioni in grado di sostenerla, nel rapporto quotidiano con modelli esemplari di tale competenza: gli insegnanti. Essere in grado di ricercare informazioni in rete e di organizzarle in conoscenze, saper studiare tramite le più diverse strategie, attraverso mappe, schemi, diagrammi, ecc., controllare le proprie reazioni emotive, essere consapevoli dei propri limiti e dei propri punti di forza, ecc., sono tutte qualità tipiche di un insegnante competente che pertanto riuscirà a trasmetterle agli alunni collateralmente all'insegnamento di informazioni e conoscenze, in modo indiretto, semplicemente lavorando con loro, ponendosi, senza alcuna volontà narcisistica o dogmatica, come modello esemplare nella organizzazione e gestione delle conoscenze.

### 1.3 Le relazioni sociali e l'inclusione

Concludiamo questo breve riferimento ai temi emergenti nel discorso didattico con un argomento tra i più citati sia dalla trattatistica non specialistica che da quella scientifica e che rappresenta nel contempo una delle richieste formative più diffuse nel mondo della scuola. Si tratta della questione delle relazioni sociali implicate nella organizzazione e nei processi didattici declinate in tutte le loro possibili dimensioni: dal *cooperative learning* alla gestione dei comportamenti problema, dall'inclusione alla formazione del gruppo classe fino ad arrivare ad un altro tema scottante, la gestione dei rapporti con i genitori. Una costellazione di temi, argomenti e situazioni che se non sono mediati dalla riflessione pedagogica e didattica rischiano di cristallizzarsi in informazioni sensazionali ad uso esclusivo dei mass media, basti pensare ai casi di aggressione da parte di alunni e genitori nei confronti di docenti e genitori o agli episodi di bullismo scolastico, ecc.

Il primo punto da sottolineare riguarda l'ormai generale accordo della ricerca scientifica didattica e pedagogica circa l'impossibilità di dividere gli aspetti cognitivi da quelli emotivi, quelli intellettuali da quelli relazionali<sup>18</sup>. L'evento didattico è sempre un evento unitario, un'esperienza all'interno della quale aspetti cognitivi e emotivi, individuali e sociali, si condizionano a vicenda, determinando l'intensità dell'esperienza didattica, la sua efficacia, il suo tenore. Questo riconoscimento ha delle rilevanti implicazioni pedagogiche e didattiche, soffermiamoci su queste ultime. Le relazioni interne ad una classe scolastica e le emozioni individuali, non possono essere considerate e utilizzate come strumenti necessari e funzionali agli apprendimenti, esse sono elementi costitutivi dei processi di apprendimento. Riprendendo il troppo presto dimenticato, quando non male interpretato, J. Piaget, è opportuno ricordare che tra gli aspetti cognitivi e quelli emotivi esiste un rapporto di reciprocità ricorsiva causale: strutture mentali più complesse con-

---

<sup>18</sup> Sulle relazioni tra emozioni e cognizioni in chiave pedagogica e didattica cfr., M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, Franco Angeli 2008.



sentono la partecipazione a situazioni sociali più complesse così come queste ultime sono in grado di favorire lo sviluppo cognitivo individuale. Le emozioni sono il carburante dell'intelletto, le relazioni sociali catalizzano i processi cognitivi individuali. Basti pensare al superamento dell'egocentrismo cognitivo che avviene non solo grazie alla maturazione fisica ma anche e soprattutto grazie alla partecipazioni a relazioni sociali in grado di far sperimentare al soggetto punti di vista diversi dal proprio.

Dal punto di vista strettamente didattico questo significa che l'attenzione alle dimensioni sociali e relazionali deve essere costata e non confinata solo negli spazi e nei tempi dedicati al lavoro di gruppo. In una classe scolastica il gruppo c'è sempre, durante una lezione frontale, nelle attività di laboratorio, nei momenti informali e routinari; l'esaltazione del *cooperative learning* rischia invece di ridurre le strategie didattiche di gruppo a strumenti utilizzabili solo in pochi momenti dell'esperienza scolastica. Al contrario il vero problema è quello di favorire la trasformazione del gruppo classe da gruppo casuale e amministrativo in gruppo educativo di lavoro, ovvero in un gruppo di alunni che condivide regole, obiettivi, atteggiamenti. Questo traguardo si può raggiungere considerando il gruppo classe in chiave evolutiva, rispettandone le fasi di sviluppo e orientandolo verso quell'area di funzionalità caratterizzata dalla coesione sociale, dal senso di appartenenza e dalla responsabilità individuale consapevole nei confronti dei risultati collettivi. Come? Tramite un'attenta regia educativa e didattica, in grado di amalgamare nel tempo – la giornata scolastica, la settimana, l'anno scolastico, l'intero ciclo di istruzione – e nello spazio – l'aula, i laboratori, gli spazi esterni, ecc. – gli stati emotivi individuali e le fasi di sviluppo del gruppo, dalla fase costituente a quella abbandonica<sup>19</sup>.

Questo per quanto riguarda le relazioni interne ai gruppi classe ma non dimentichiamo l'urgenza di affrontare quelle tra insegnanti e genitori, tra scuola e famiglia. Sono ormai all'ordine del giorno i casi di aggressione da parte di genitori e di alunni nei confronti di insegnanti e dirigenti scolastici. Anche se, è bene precisarlo, si tratta solo di episodi tutto sommato numericamente insignificanti se rapportati all'intera popolazione scolastica, colpiscono per la loro violenza, del tutto inedita nel panorama italiano. In realtà questi episodi segnalano la mutazione del rapporto tradizionale scuola famiglia, basato sull'indiscussa autorità della scuola, sul consenso assoluto dei genitori nei confronti delle scelte didattiche e organizzative, sulla netta separazione tra ambito scolastico e ambito familiare. Oggi nessuna di queste condizioni è più valida: l'autorità della scuola è svanita insieme alla sua capacità di garantire l'occupazione e l'accesso alla cultura contemporanea; i genitori, purtroppo, spiace dirlo, anche a seguito di alcune sollecitazioni culturali promosse dalle stesse scuole, si considerano clienti o al più utenti di un servizio, di un'offerta formativa che vogliono discutere fin nei minimi dettagli e infine, dall'incrocio di queste due condizioni, le presunte esigenze individuali del figlio vengono prima di quelle dell'alunno e l'insegnante diventa una controparte spesso sacrificata all'alleanza con un figlio che ha già molte altre vie di fuga dalla famiglia, dai *social media* al gruppo amicale allo sport alla musica. La scuola diventa così il capro espiatorio di relazioni parentali spesso difficili, della concorrenza con la formazione diffusa in rete, delle restrizioni del mercato del lavoro. Che fare in questa situazione? Ancora una vol-

---

<sup>19</sup> Cfr. A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, Franco Angeli 2006.

ta spetta alla didattica trovare una risposta all'altezza della situazione, ovvero che non riduca il tutto al ritorno dell'autorità scolastica tramite sanzioni, ricatti, esclusioni. Al contrario si tratta di rivedere la gestione del rapporto tra insegnanti e genitori, un rapporto che non può più essere dato per scontato ma che deve essere progettato, costruito, organizzato, valutato nei tempi lunghi della formazione scolastica: dalla prima riunione con i genitori dei neo-iscritti a quella con i genitori degli alunni in uscita, dalla gestione dei colloqui individuali a quella delle assemblee collettive e dei momenti conviviali. Come il rapporto insegnanti-alunni non può più essere dato per scontato, ovvero già stabilito ancora prima dell'ingresso a scuola e stabile, uguale, monolitico per tutta la durata degli studi, allo stesso modo il rapporto con i genitori può e deve essere considerato in chiave evolutiva. Questo richiede ai docenti la formazione e l'utilizzo di competenze relazionali e comunicative ben precise che, senza cadere in triti stereotipi comunicativi, riesce a coinvolgere i genitori nel processo formativo senza però annullare le differenze tra didattico ed educativo, tra scolastico e familiare, tra partecipazione democratica e critica distruttiva<sup>20</sup>. Non si tratta di un compito semplice eppure è sicuramente quello più urgente nella scuola contemporanea: è una questione insieme culturale e tecnica, pedagogica e didattica, politica e amministrativa.

Si tratta infatti di organizzare una scuola realmente inclusiva ovvero adatta a tutti e a ciascuno, al gruppo e all'individuo e alle più diverse esigenze didattiche, cognitive e affettive. Si noti come il tema dell'inclusione non sia affatto riservato al tema della disabilità, lo è di certo ma così come lo è per tutte le altre esigenze didattiche ed è per questo che una scuola inclusiva può essere considerata una scuola per tutti e per ciascuno, perché ritiene superfluo aggiungere 'anche per i disabili'. Il tema dell'inclusione nasce dal dibattito sull'integrazione degli alunni disabili ma tende a superarlo: "La lettura critica della norma che viene proposta supera concettualmente e culturalmente la rappresentazione del deficit come proprietà interna alla persona, orientando l'analisi non solo sulle barriere sociali, economiche, culturali e politiche, ma anche sull'idea che tutte le persone abbiano una loro visione del mondo e modalità e strategie originali e differenti per viverci. In sintesi, viene posto il tema delle differenze non imbrigliato nella classica interpretazione e rappresentazione di *distanza dalla norma*"<sup>21</sup>.

## 2. La didattica tra istruzione, educazione, formazione<sup>22</sup>

Nella sezione precedente abbiamo descritto velocemente tre temi emergenti dalla ricerca didattica, dal dibattito politico sulla formazione e da quello pubblico. Quale immagine e quale idea di didattica scaturiscono da questo sintetico affresco? Quelle di una disciplina di frontiera, impegnata strutturalmente nel rapporto con altri settori scientifici. Innanzi tutto con la ricerca epistemologica, ovvero con quell'ambito che si

<sup>20</sup> Sulla complementarietà dei ruoli di genitori e insegnanti si veda P. Meirieu, *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Milano, Feltrinelli 2002.

<sup>21</sup> R. Medeghini in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson 2015, p. 11.

<sup>22</sup> Per un'analisi del dibattito epistemologico sulla didattica cfr., L. Trisciuzzi, *Dizionario di didattica*, Pisa, ETS 2001, M. Gennari (a cura di) *Didattica generale*, Milano, Bompiani 2006; A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carocci 2000; E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zoccoli, *Didattica generale*, op. cit.

occupa dello sviluppo delle conoscenze sia in ambito scientifico che umanistico, ammes- so che tale distinzione abbia ancora una sua giustificazione logica e operativa. Che cosa insegnare ai ragazzi di oggi? Conoscenze? Competenze? Strutture? Nozioni? Abilità? In un mondo dove tutte le informazioni sono ormai facilmente reperibili in rete la didattica è sempre meno *didascalica* ovvero annotazione, spiegazione, illustrazione, informazione e sempre più, invece, ricerca, costruzione, assemblaggio di conoscenze o meglio di reti di conoscenze. In questa prospettiva la didattica si occupa di trasformare le informa- zioni in conoscenze e competenze ovvero in informazione disponibile all'uso, dove per disponibile all'uso non intendiamo riferirci ad un uso funzionale delle informazioni per risolvere problemi pratici ma anche e soprattutto alla capacità di usare le conoscenze in modo riflessivo e critico, tecnico ed etico, individuale e collettivo, universale e partico- lare. L'istruzione, e la didattica è la scienza dell'istruzione, non si risolve nella sola tra- smissione di informazioni ma nel loro trattamento consapevole, trasformandole in cono- scenze pronte ad essere usate come competenze, ed è in questa prospettiva che il ruolo dell'insegnante torna ad essere cruciale. L'insegnante non è più il depositario esclusivo della conoscenza, oggi è qualcosa di molto più importante: è colui che sa ricercare, tro- vare e utilizzare la conoscenza per spiegare fenomeni complessi come quelli attuali e per introdurre gli alunni alla e nella cultura contemporanea. Ecco dunque che la didattica, intesa come scienza dell'educazione in grado di favorire conoscenze e competenze, supe- ra il dilemma tra questi due concetti, che non sono in antagonismo ma in un rapporto di reciproca coevoluzione: entrambi sono informazioni, le prime conoscenze più generali e astratte, le seconde competenze più particolari e situate, ma le une richiamano le altre.

Dal punto di vista metodologico, lo abbiamo visto più volte, l'attività didattica non può che essere operativa, attiva, costruttiva anche nelle sue manifestazioni più istruttive e trasmissive, in grado cioè di alternare momenti ed esperienze di informazione dedut- tiva, dal generale al particolare, dal passato al presente, dalla teoria alla pratica, con quelle di natura induttiva che dall'esperienza risalgono alla teoria. Una didattica attiva e costruttiva dunque, nel solco di una tradizione, quella di Dewey e di Piaget, che si pre- senta ancora valida e attuale di fronte alle esigenze educative di una società orma lonta- na da quella in cui è stata elaborata<sup>23</sup>.

Ma l'istruzione non esaurisce affatto il campo d'intervento della didattica, lo abbia- mo visto più volte nell'analisi dei tre temi emergenti prescelti come base per la discus- sione epistemologica. Gli aspetti affettivi, emotivi, relazionali, comunicativi e organizza- tivi, rivestono un ruolo decisivo nella didattica scolastica, sia perché indissolubilmente legati al funzionamento dei processi cognitivi, compresi quelli superiori o di secondo livello quali quelli metacognitivi, sia perché oggetto diretto della didattica in classe, la formazione del gruppo educativo, sia, infine, perché implicati nella gestione del rappor- to con i genitori che, nella situazione contemporanea, è diventata particolarmente com- plicata. Ecco dunque che la didattica si pone da una parte in rapporto con le scienze della comunicazione, della relazione, dell'organizzazione, dall'altro con l'etica, la peda- gogia, la filosofia dell'educazione. Due ambiti, due macro-settori di ricerca disciplina- ri per certi versi indivisibili e che proprio nell'atto didattico risolvono la loro apparen-

---

<sup>23</sup> Cfr., A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Bologna, Clueb 2009.

te separazione: ogni scelta didattica – di obiettivi, di metodi, di contenuti – è sempre una scelta comunicativa, relazionale e insieme etica. La didattica è infatti sempre scelta consapevole tra le infinite alternative che le esigenze e le emergenze del particolare, del momentaneo, dell'occasionale, pongono a insegnanti e dirigenti scolastici. Oggi non ci sono più, ammesso che ci siano mai stati, un metodo, un argomento, una forma organizzativa, validi in assoluto ma c'è un vasto, per certi versi infinito, repertorio di scelte, dal quale possono attingere docenti e dirigenti per organizzare l'offerta formativa più pertinente con le esigenze e i desideri del singolo e con le finalità istituzionali, insomma più adatte a risolvere quel rapporto problematico tra ciò che è individualmente e socialmente desiderabile. E proprio in questo passaggio la didattica traduce l'invito della pedagogia e della filosofia dell'educazione a considerare istruzione ed educazione due poli di uno stesso processo: il processo formativo. Ma come si traduce questo invito nel linguaggio e nella prassi metodologica? Nel porre la medesima attenzione agli aspetti trasmissivi e a quelli relazionali e organizzativi, nella consapevolezza però che questi due aspetti, la trasmissione di informazioni e l'organizzazione del contesto e delle relazioni in cui si realizza tale trasmissione, rappresentano due fenomeni qualitativamente diversi, sebbene inestricabilmente collegati. L'istruzione si fonda sulla trasmissione di informazioni digitali, ovvero scomponibili, organizzabili in sequenze logicamente e progressivamente ordinabili; la relazione e l'organizzazione educative invece, intervengono sulle informazioni analogiche, quelle responsabili della formazione di atteggiamenti sociali, comportamenti duraturi nel tempo, abitudini mentali, ovvero dell'educazione. Con questo termine intendiamo riferirci a tutto ciò che è individualmente e socialmente desiderabile: lo sviluppo del singolo, il progresso individuale e il bene collettivo, il progresso sociale, la convivenza democratica. Queste informazioni, perché sempre di informazioni si tratta, non si possono scomporre in unità elementari e ordinare progressivamente, esse si trasmettono per via analogica attraverso il comportamento degli insegnanti e l'organizzazione del contesto educativo collateralmente alla trasmissione delle informazioni digitali. Ecco allora che la didattica, oltre che scienza dell'istruzione è anche scienza della comunicazione, della relazione e dell'organizzazione educative. Il collante tra tutti questi termini è quello dell'intenzionalità didattica ovvero la volontà di raggiungere obiettivi individualmente e socialmente desiderabili attraverso metodologie esse stesse desiderabili, giuste, buone, e questa è la lezione deweyana sull'impossibilità di distinguere nettamente mezzi e fini nell'educazione<sup>24</sup>.

## Bibliografia

- Agosti A., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Agosti A., Franceschini G., Galanti M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Bologna, Clueb, 2009.
- Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

<sup>24</sup> Cfr., J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1965.

- Bobbio A., Scurati C. (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Roma, Armando, 2008.
- Calvani A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carocci, 2000.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G., *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Capperucci D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, 2016.
- Castoldi M., L. Cisotto (a cura di), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*, Roma, Carocci, 2016.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.
- Dewey J., *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974.
- Franceschini G., Russo R., *Sistemi formativi e diirgenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, RegnoUnito*, Pisa, ETS, 2012.
- Gennari M. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson, 2015.
- Meirieu P., *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli A., *Didattica generale*, Milano, Pearson, 2016.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson, 2016.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 2000.
- Rossi, *Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability*, "Pedagogia Oggi", 2-2015, pp. 49-64.
- Rossi S., *Condurre la classe capovolta. Strumenti cooperativi per il «flipped learning»*, Pearson, Milano, 2017.
- Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano i saperi*, Milano, Bollati Boringhieri, 2013.
- Trisciuzzi L., *Dizionario di didattica*, Pisa, ETS, 2001.